

Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria

Leticia CASTRO CALVIÑO
Ramón LÓPEZ FACAL

Datos de contacto:

Leticia Castro Calviño
Universidad de Santiago de
Compostela
leticiacastro.calvino@usc.es

Ramón López Facal
Universidad de Santiago de
Compostela
ramon.facal@usc.es

Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+I del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado por fondos FEDER de la UE.

RESUMEN

Estudio exploratorio en el que se identifican las necesidades de educación patrimonial de 40 docentes de las etapas de infantil, primaria y secundaria de dos centros educativos de la provincia de A Coruña. El objetivo principal se basa en el diagnóstico de necesidades y la formulación de metas y objetivos para el diseño e implementación de programas específicos de educación patrimonial. Para la recogida de información se optó por un método mixto, con un cuestionario formado por ítems cerrados y abiertos. La información se analizó a partir de variables incluidas en cuatro dimensiones creadas a partir de los datos: formación; contexto social; metodología y resultados esperados de un programa de educación patrimonial. Entre los resultados más relevantes se encuentran: a) la necesidad de formación específica en educación patrimonial y b) la necesidad de contar con materiales específicos para trabajar sobre el patrimonio local. Este estudio muestra varias líneas en las que sería deseable trabajar para la implementación de programas o prácticas de educación patrimonial: la adecuación de los diseños al diagnóstico de necesidades, la incidencia en la formación en educación patrimonial tanto inicial como continua del profesorado y la relación y vinculación de los programas con el entorno local de los centros.

PALABRAS CLAVE: Necesidad de formación; Patrimonio cultural; Formación de profesores; Evaluación.

Heritage education: felt needs of the teachers of pre-school, primary and secondary education

ABSTRACT

Exploratory study in which the patrimonial education needs of 40 teachers from the infant, primary and secondary stages of two educational schools in the province of A Coruña are identified. The main objective is based on the diagnosis of needs and the formulation of goals and objectives for the design and implementation of specific heritage education programs. For the collection of information, a mixed method was chosen, with a questionnaire consisting of closed and open items. The information was analysed from variables included in four dimensions created from the data: training; Social context; methodology and expected results of a heritage education program. Among the most relevant results are a) the need for specific training in heritage education and b) the need to have specific materials to work on local heritage. This study shows several lines in which it would be ideal to work for the implementation of patrimonial education programs or practices: the adaptation of the designs to the diagnosis of needs, the incidence in the initial and continuous patrimonial education training of the teaching staff and the relationship and linking of the programs with the local environment of the schools.

KEYWORDS: Training need; Cultural heritage; Teacher education; Evaluation.

Introducción

El patrimonio no tiene valor por sí mismo, sino que depende del que le atribuyen las personas (Fontal, 2016a). El concepto de patrimonio tiene un carácter polisémico y complejo en su definición. Desde una concepción holística se concibe la educación patrimonial como una disciplina que lleva a construir valores de identidad (Cuenca, 2013). Entre sus finalidades están las propiamente educativas, las que revierten en los elementos patrimoniales (actuación, conservación, difusión) y otras como el desarrollo territorial o la socialización con el patrimonio, entendiéndola como un proceso de construcción continuo (Van Botxel, Grever y Klein, 2016).

El patrimonio puede ser un elemento clave en la formación integral de las personas. Desde la educación patrimonial se generan espacios de diálogo capaces de enriquecer a quien participa en ellos (Pérez, S., 2013). Conocer, sensibilizarse e identificarse con algo hace posible valorar, conservar y posteriormente, transmitir. La educación patrimonial contempla identidades construidas individual o colectivamente.

Algunos estudios (Domínguez y López, 2017; Miralles, Molina y Ortuño, 2011) muestran las concepciones que tiene el profesorado sobre la educación patrimonial, que incluyen una valoración positiva del patrimonio como recurso educativo. Sin embargo, el profesorado en activo parece asumir mayoritariamente concepciones tradicionales sobre el patrimonio (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Pinto, 2016).

Siguiendo las líneas de investigación emergentes en el área (Fontal e

Ibáñez, 2017) entendemos que la investigación en evaluación de programas de educación patrimonial es un espacio fundamental de actuación, y para ello, parece conveniente realizar previamente una evaluación de necesidades.

Evaluación de necesidades

La evaluación de necesidades se entiende como un análisis de discrepancias, es decir, un análisis de la diferencia entre dónde estamos y dónde deberíamos estar (Kaufman, 1977). Las necesidades encontradas son el hilo conductor de todo el proceso de intervención, de ahí su importancia (Pérez, M. 1991). A partir de ellas se establece una distancia entre la situación actual y la situación deseable (Pérez, R., 2006). García describe la evaluación de necesidades como «el proceso intencional, sistemático y democrático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable de un contexto socioeducativo concreto, con el objetivo de descubrir, dar prioridad y seleccionar las necesidades del mismo, mediante un establecimiento de juicios de valor -en base a criterios- que conduzcan a elaborar un programa de intervención capaz de resolver tales necesidades.» (García, 2012, pp. 186-187).

En esta línea consideramos que tiene como finalidad definir las características de las necesidades no satisfechas para, a partir de ellas, elaborar los objetivos que se deben conseguir en el programa para darle respuesta al problema, siendo además una línea de investigación relevante en formación del profesorado (Diz, 2017).

La evaluación de necesidades es un proceso sistemático que necesita planificación. M. Pérez (1991) concreta a tres etapas el proceso:

Fase de reconocimiento: identificación de las situaciones que favorecieron la evaluación de necesidades; contacto con los informantes; selección y diseño de las técnicas e instrumentos para la recogida de información.

Fase de diagnóstico: determinación de la situación actual y de la situación deseable: análisis del potencial existente y de las causas de las discrepancias; definición del problema en términos de necesidades.

Fase de toma de decisiones: priorización de las necesidades detectadas en función a unos criterios y búsqueda de soluciones para formular objetivos y planificar la acción.

Para priorizar las necesidades se necesita de criterios, lo que permitirá una mayor adecuación del programa a sus destinatarios. Algunos de ellos son la relevancia, transcendencia o gravedad de las necesidades; la intensidad de la demanda; la inmediatez o urgencia o la responsabilidad (Pérez, R., 2006).

El presente estudio

Se basa en un estudio anterior en el que se han recogido datos sobre las percepciones y concepciones del profesorado de Galicia acerca del uso del patrimonio en sus aulas. Se utilizó una entrevista compuesta de 9 ítems con preguntas abiertas que contestaron 76 docentes de 20 centros de infantil, primaria y secundaria. Se formuló como un estudio preliminar exploratorio con carácter de evaluación diagnóstica. Siguiendo el carácter de las investigaciones cualitativas, la información fue recogida en el contexto natural, tratando de entender los puntos de vista de los protagonistas (Flick, 2014). De las categorías construidas a partir de los datos (Glasser y Strauss, 1967) dos de ellas fueron: dificultades y necesidades del profesorado a la hora de desarrollar la educación patrimonial en su actividad docente. A partir de ellas se diseñó el presente estudio. Destacan entre los resultados una serie de dificultades tales como la falta de tiempo para diseñar y desarrollar actividades de educación patrimonial; la falta de formación específica sobre enfoques y estrategias de trabajo o la escasa oferta local de actividades y materiales. Además, se encontraron demandas como el aumento de materiales específicos, programas de intervención o recursos; más apoyo institucional o formación específica en educación patrimonial.

Se han tenido en cuenta estudios previos sobre la evaluación de programas de educación patrimonial (Calaf, San Fabián, y Gutiérrez, 2017; Vicent, Ibáñez-Etxeberria, y Asensio, 2015) y de los aprendizajes (Domínguez y López, 2017) también estudios sobre didáctica del patrimonio (Calaf, Gillate y Gutiérrez, 2015; Fontal, 2016b) y estudios sobre las concepciones y percepciones del profesorado en cuanto a educación patrimonial (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007; Estepa, Cuenca y Ávila 2006). El presente estudio trata un aspecto poco estudiado, la realización de evaluaciones de necesidades del profesorado que marquen las pautas para diseñar e implementar prácticas educativas rigurosamente fundamentadas. Si bien es cierto que existen investigaciones que contribuyen a mejorar la evaluación en el ámbito patrimonial (Fontal, 2016c; Fontal, García, Arias y Arias, 2018; Gómez-Redondo, Calaf y Fontal, 2017) este trabajo aborda una nueva dimensión en la evaluación de programas que pretende contemplar el antes, el durante y el después de su aplicación. Se sigue el proceso de un ciclo de intervención socioeducativa -planificación, acción, evaluación- dentro de la investigación en educación patrimonial.

Tras el análisis de estas categorías y el reconocimiento de un problema real, además de la falta de estudios acerca del tema, parece necesaria una evaluación de necesidades que se constituya como el punto de partida para el posible diseño de programas de intervención socioeducativa (Maciel de Oliveira, 2018). Se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las necesidades percibidas por el profesorado en cuanto a la educación

patrimonial?

Método

Objetivos

El objetivo general es detectar las necesidades del profesorado de infantil, primaria y secundaria sobre educación patrimonial. De manera más específica se busca: a) construir un instrumento fiable para la evaluación de necesidades; b) realizar un diagnóstico de necesidades no satisfechas; c) formular metas y objetivos a alcanzar para superar las necesidades sentidas y d) identificar problemas u obstáculos que puedan dificultar el logro de las metas y objetivos.

Con los resultados obtenidos se pretende desarrollar programas orientados a paliar las necesidades del profesorado y sus dificultades para trabajar la educación patrimonial.

Participantes

A partir de los resultados del estudio previo se ha realizado una evaluación de necesidades para la toma de decisiones orientadas al logro de objetivos en programas con un contexto real y particular de actuación, siguiendo la tradición de la investigación evaluativa (Álvarez, Echeverría, Marín, Rodríguez y Rodríguez, 1991; Nieto, 2012). Por ello se seleccionó una muestra de 40 profesores de las etapas de infantil, primaria y secundaria de dos centros educativos de la provincia de A Coruña (Galicia), 15 docentes de un Colegio Público Integrado (CPI) y 25 de un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Casi la mitad imparte docencia en educación primaria (16/40), seguida por la etapa de educación infantil (12/40) y en menor medida de educación secundaria (8/40). Imparten, además de Geografía e Historia o Ciencias Sociales, materias diversas (Educación Física, Literatura Gallega, Matemáticas, Lengua Castellana o Educación Musical), lo que es coherente en educación patrimonial para buscar un enfoque interdisciplinar (Cambil y Fernández, 2016). Casi un tercio del total imparte varias materias diferentes. La mayoría cuenta con una amplia experiencia docente: casi la mitad llevan entre 10 y 20 años trabajando en centros educativos; seguidos por profesorado con experiencia inferior a 10 años y en menor medida se encuentran aquellos con más de dos décadas como docentes.

El perfil formativo de la muestra es relativamente homogéneo (mayoría de diplomadas y diplomados o graduadas y graduados en educación primaria e infantil). Además, existen otras titulaciones en donde se incluyen diferentes licenciaturas como por ejemplo Geografía e Historia, Matemáticas o Filología. Cuatro de los 40 informantes tienen más de una titulación universitaria.

Los datos sociodemográficos no muestran diferencias significativas, pero su importancia radica en la comparación entre las diferentes etapas educativas incluyendo la etapa de educación infantil, algo poco frecuente en este ámbito. En este estudio no se han encontrado diferencias significativas entre el profesorado de educación infantil y el de las siguientes etapas educativas.

Instrumento

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario con escala Likert (0=NS/NC; 1=En absoluto; 2=No mucho; 3=Bastante; 4=Mucho) formado por 19 ítems y una cuestión final abierta.

El cuestionario se sometió a valoración por parte de seis expertos externos (cuatro investigadores en Educación Histórica y Patrimonial y dos profesores en activo de educación primaria y secundaria con experiencia en innovación educativa). Se muestra su valoración en relación con las tres dimensiones del instrumento: instrucciones, aspectos formales y contenidos (Tabla 1).

Tabla 1

Valoración del cuestionario por parte del panel de expertos (Valoraciones de 1 a 4)

	Ítems	Media
Valoración de las instrucciones	Claridad en el planteamiento general del cuestionario.	3,5
	Adecuación de la terminología empleada a los destinatarios	3,7
	Información proporcionada sobre confidencialidad y anonimato del cuestionario.	3,2
Valoración de los aspectos formales	Claridad de las pautas de realización del cuestionario dadas a los destinatarios.	4,0
	Tamaño y fuente de letra empleados.	3,7
	Adecuación del vocabulario empleado a los destinatarios.	3,8
	Claridad y concisión del cuestionario.	4,0
	Número de preguntas del cuestionario.	4,0
	Organización de las preguntas del cuestionario.	3,5
Valoración de los contenidos	Adecuación de los contenidos del cuestionario a los objetivos del proyecto.	3,8
	Adecuación de los contenidos del cuestionario al nivel de los destinatarios.	3,8
	Orden lógico de los contenidos presentados en el cuestionario.	3,7

La orientación, contenidos y estructura fueron validados de forma unánime. Se realizaron las correcciones pertinentes de manera previa a la realización del trabajo de campo. Se ha comprobado la consistencia interna

del cuestionario con el Alfa de Cronbach. El resultado del cálculo, realizado con el programa estadístico SPSS, fue de 0,75 lo que indica un buen nivel de consistencia interna. El cuestionario fue valorado positivamente, con puntuaciones medias próximas al máximo (4) y con comentarios que modificaban cuestiones puntuales o mejoraban el contexto del cuestionario, pero no aspectos de fondo.

Análisis de datos

Los ítems responden a variables agrupadas en cuatro dimensiones (Tabla 2) siguiendo estudios similares sobre concepciones y prácticas del profesorado en educación patrimonial (Martín y Cuenca, 2015). Los datos se analizaron con el programa estadístico SPSS.

Tabla 2
Sistema de categorización

Dimensiones	Variables
D1. Formación y renovaciones metodológicas	<p>P1. Contar con formación específica en educación patrimonial ayudaría a mi labor docente</p> <p>P2. Unas jornadas teóricas y prácticas sobre educación patrimonial serían de gran ayuda para mi formación</p> <p>P3. Me gustaría contar con materiales de trabajo específicos para la educación patrimonial</p> <p>P4. Realizar un programa de educación patrimonial en el que participe todo el centro me parece una buena idea</p> <p>P5. Integrar el estudio del patrimonio en el currículo ayudaría a organizar mis clases</p> <p>P6. Resultaría muy positiva la colaboración entre materias para el trabajo con el patrimonio</p>
D2. Papel que juega la familia y el entorno	<p>P7. Que los ayuntamientos, museos y diversos organismos ofreciesen al centro materiales con los que poder trabajar el patrimonio local sería muy positivo</p> <p>P8. Sería muy positivo que las familias se implicasen en el trabajo del centro sobre patrimonio (búsqueda de información, entrevistas, coloquios, etc.)</p> <p>P9. Sería muy positivo que los vecinos y vecinas colaborasen con el trabajo del centro sobre patrimonio (entrevistas, historias de vida, relatos, etc.)</p>
D3. Metodología y actividades	<p>P10. Me parecería buena idea que diferentes organizaciones y personalidades se acercasen al centro para realizar actividades de educación patrimonial</p> <p>P11. Me parecería buena idea hacer salidas con el alumnado a diversas organizaciones e instituciones para trabajar con el patrimonio</p> <p>P12. Resultaría muy efectivo realizar talleres, charlas, etc. sobre educación patrimonial con personas externas al centro</p> <p>P13. Resultaría muy efectivo que el alumnado hiciese trabajos de investigación sobre patrimonio</p> <p>P14. Considero que las salidas del centro para realizar trabajos de campo sobre el patrimonio local serían muy efectivas</p>

D4. Resultados esperados	P15. Realizar trabajos de creación de materiales sobre el patrimonio con el alumnado sería muy positivo
	P16. Trabajando el patrimonio local se contribuye a que el alumnado conozca más lo propio
	P17. Trabajando el patrimonio local se conseguiría una difusión de la cultura de la localidad
	P18. Trabajando el patrimonio local se conseguiría que el alumnado valorase su entorno
	P19. Trabajando con el patrimonio local el alumnado se identificaría con su cultura y se sensibilizaría con ella

Las dimensiones resultan complementarias entre sí, pero también existen diferencias. Por ello, se ha comprobado la fiabilidad interna de cada una de ellas calculando el Alfa de Cronbach, cuyo valor es significativo en cada una de las dimensiones estudiadas (Tabla 3).

Tabla 3
Estadísticas de fiabilidad de las dimensiones

Dimensiones	Alfa de Cronbach
D1. Formación y renovaciones metodológicas	,768
D2. Papel que juega la familia y el entorno	,690
D3. Metodología y actividades	,824
D4. Resultados esperados	,793

Se considera pues que el cuestionario, tanto en su conjunto como en sus dimensiones, es un instrumento fiable, consistente y coherente con los objetivos. Aporta información de calidad y permite medir con solvencia los aspectos que se predefinieron en la fase de diseño de la investigación.

Se optó por no eliminar del análisis ninguna de las variables puesto que el valor y la información que aportan compensan con creces el potencial incremento de la fiabilidad del instrumento, que es en sí misma elevada.

Resultados

Dimensión 1. Formación y renovaciones metodológicas

Este bloque de preguntas es donde más valores perdidos se observan. En concreto, en la P5 (“Integrar el estudio del patrimonio en el currículo ayudaría a organizar mis clases”) se obtuvieron 16 casos perdidos (NS/NC), lo que supone que 16 de 40 profesores no fueron capaces de dar respuesta a esta cuestión (Tabla 4). En la presentación de las tablas de resultados se

ha obviado la categoría “En absoluto” de la escala, puesto que en todos los casos su valor es 0.

Tabla 4

Resultados de la dimensión 1

	Frecuencias					Porcentajes				
	NS/N C	N.M	B	M	T	NS/N C	N.M	B	M	T
P1	3	0	20	17	37	7,5	0,0	50,0	42,5	100
P2	4	1	15	20	36	10,0	2,5	37,5	50,0	100
P3	5	0	13	22	35	12,5	0,0	32,5	55,0	100
P4	7	0	15	18	33	17,5	0,0	37,5	45,5	100
P5	16	3	17	4	24	40,0	7,5	42,5	10,0	100
P6	3	2	17	18	37	7,5	5,0	42,5	45,0	100

(NS/NC=No sabe/ No contesta; N.M=No mucho; B=Bastante; M=Mucho; T=Total)

La importancia que se le da a las cuestiones propuestas es elevada en todos los casos, especialmente en lo que se refiere a la necesidad de contar con materiales de trabajos específicos (P3) la variable con mayor consenso. Las variables P2, que contempla la formación en educación patrimonial, y la P4, que conforma de manera positiva la idea de la realización de un programa de educación patrimonial en el que participe todo el centro, también son importantes para el profesorado (50,0% y 45,5% de “muy de acuerdo”, respectivamente). Las siguen las variables referidas a la formación específica (P1) y la colaboración entre materias (P6) también valoradas positivamente.

En el extremo opuesto, “integrar el patrimonio en el currículo como medio para mejorar la organización docente” (P5) es la cuestión que menos consenso congrega de todo el cuestionario (10%).

Dimensión 2. Papel que juega la familia y el entorno

El volumen de valores perdidos (NS/NC) es menor que en el bloque anterior. Las preguntas de esta dimensión fueron respondidas por la práctica totalidad de los informantes.

Tabla 5

Resultados de la dimensión 2

	Frecuencias					Porcentajes				
	NS/N C	N.M	B	M	T	NS/NC	N.M	B	M	T
P7	0	0	6	34	40	0,0	0,0	15,0	85,0	100

P8	1	2	16	21	39	2,5	5,0	40,0	52,5	100
P9	2	1	15	22	38	5,0	2,5	37,5	55,0	100

(NS/NC=No sabe/ No contesta; N.M=No mucho; B=Bastante; M=Mucho; T=Total)

La variable P7 concita mayor consenso “que los ayuntamientos, museos y diversos organismos ofreciesen al centro materiales con los que trabajar el patrimonio local sería muy positivo” (Tabla 5). El 85% de los docentes están muy de acuerdo (o consideran que sería muy importante). En cambio, la implicación de las familias (P8) o la colaboración de la comunidad (P9) presentan un grado de acuerdo sensiblemente menor.

Dimensión 3. Metodología y actividades

En este bloque (Tabla 6) el profesorado considera más importantes las variables que contemplan la realización de talleres con personas ajenas al centro (P12), la organización de salidas a diversas organizaciones (P11) o el trabajo de campo para trabajar el patrimonio local (P14) (82,5%; 75,0 y 72,5%, respectivamente). Las variables P13 y P15, que atienden a los trabajos de investigación y la creación de materiales, cuentan con menos consenso, pero su valor sigue siendo alto.

Tabla 6

Resultados de la dimensión 3

	Frecuencias					Porcentajes				
	NS/N C	N.M	B	M	T	NS/N C	N.M	B	M	T
P10	2	0	16	22	38	5,0	0,0	40,0	55,0	100
P11	1	0	9	30	39	2,5	0,0	22,5	75,0	100
P12	2	1	4	33	38	5,0	2,5	10,0	82,5	100
P13	3	0	14	23	37	7,5	0,0	35,0	57,5	100
P14	1	1	9	29	39	2,5	2,5	22,5	72,5	100
P15	1	0	15	24	39	2,5	0,0	37,5	60,0	100

(NS/NC=No sabe/ No contesta; N.M=No mucho; B=Bastante; M=Mucho; T=Total)

La idea de que diferentes organizaciones o personas se acerquen al centro a realizar actividades de educación patrimonial (P10) es la variable que menor acuerdo suscita (siempre en términos relativos, puesto que las opiniones son siempre favorables).

Dimensión 4. Resultados esperados

El bloque relacionado con los resultados esperados de un programa de educación patrimonial (Tabla 7) es el que mayor unanimidad presenta de todas las dimensiones analizadas. No hay prácticamente ningún NS/NC y casi todas las respuestas se concentran, en cada una de las variables, en la categoría “mucho”.

Tabla 7
Resultados de la dimensión 4

	Frecuencias					Porcentajes				
	NS/NC	N.M	B	M	T	NS/NC	N.M	B	M	T
P16	0	0	7	33	40	0,0	0,0	17,5	82,5	100
P17	0	0	4	36	40	0,0	0,0	10,0	90,0	100
P18	1	0	2	37	39	2,5	0,0	5,0	92,5	100
P19	1	0	8	31	39	2,5	0,0	20,0	77,5	100

(NS/NC=No sabe/ No contesta; N.M=No mucho; B=Bastante; M=Mucho; T=Total)

La variable P17, “trabajando el patrimonio local se conseguiría una difusión de la cultura de la localidad” y la variable P18 “se conseguiría que el alumnado valorase más su entorno” son con las que el profesorado está más de acuerdo (alrededor del 90%). Resulta menor el consenso en las otras dos variables que se refieren a que el trabajo con el patrimonio “contribuye a conocer lo propio” (P16) y a “identificarse y sensibilizarse con su cultura” (P19) pero en todo caso, con un nivel de apoyo elevado.

Pregunta abierta: temas y actividades propuestas

En la última pregunta del cuestionario, de carácter abierto, se indagó acerca de los temas que al profesorado le gustaría tratar en un programa de educación patrimonial arraigado al entorno, así como que actividades realizarían. A partir de los datos cualitativos se creó un sistema de categorización (Tabla 8) conformado por dos dimensiones: temas y actividades y ocho variables. Los resultados aportan ideas de ciertas tendencias o temáticas y actividades con interés para el profesorado.

Tabla 8

Sistema de categorización para la pregunta abierta

Dimensiones	Variables
D1. Temas	V1. Conocer el patrimonio
	V2. Investigar sobre el patrimonio
	V3. Establecer relaciones con el entorno familiar y local
D2. Actividades	V4. Salidas didácticas
	V5. Trabajo con el patrimonio inmaterial
	V6. Creación de materiales
	V7. Actividades intergeneracionales
	V8. Talleres

En la dimensión “Temas” se encontraron 42 propuestas, que se analizaron en función de tres variables: 1) conocer el patrimonio; 2) investigar sobre el patrimonio; 3) establecer relaciones con el entorno familiar y local.

Los temas que más interés suscitan casi por unanimidad son aquellos relacionados con el conocimiento del patrimonio más próximo (V1). El profesorado considera el conocimiento del patrimonio (cultural, natural, inmaterial) como temas importantes para trabajar el patrimonio (31 de las 42 ideas encontradas).

La variable 2, investigar sobre el patrimonio, se considera menos relevante, 7 de las 42 propuestas hacen alusión a investigaciones y recopilaciones. En menor medida, 4 de las 42, sugieren el establecimiento de relaciones con el entorno local y familiar (variable 3) involucrando en las actividades a familias y personas mayores (abuelos y abuelas).

En cuanto a la dimensión “Actividades” se han extraído de los datos 41 ideas que se han agrupado en cinco variables: 4) salidas didácticas; 5) investigación sobre patrimonio inmaterial; 6) creación de materiales; 7) actividades intergeneracionales y 8) talleres.

Las diferentes salidas al entorno son las propuestas más mencionadas (15 de 41), aludiendo a salidas guiadas al entorno próximo, rutas de senderismo o visitas a entidades locales. Sigue en peso la variable 2, pues 11 de las 41 hacen referencia a investigaciones sobre patrimonio inmaterial (recopilación de bailes, música y juegos tradicionales; recopilación de refranes, antologías de leyendas y romances; investigación sobre personajes mágicos o investigación y recogida de fotografías antiguas). La variable 3, con 8 de las 41 actividades extraídas, hace referencia a las relacionadas con la creación de materiales (maquetas, álbumes fotográficos o dibujos).

Las variables 4 y 5 son las que cuentan con menos propuestas de actividades (4 de 41 y 3 de 41, respectivamente). El profesorado comenta como posibles actividades aquellas que conecten al alumnado con personas mayores (realización de entrevistas, historias de vida) y en menor medida, la realización de talleres y charlas con personas ajenas al centro.

Discusión

El objetivo general del presente estudio ha sido detectar las necesidades del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en cuanto a educación patrimonial.

Los resultados del cuestionario utilizado indican que no existen diferencias significativas en cuanto al cruce de datos sociodemográficos y las que existen posiblemente respondan a otras variables (configuración de los centros, estructura o localización). Por ejemplo, en el CEIP, la idea de participar en jornadas técnicas y prácticas para contribuir a la formación del profesorado recibe un apoyo superior al registrado en el CPI, quizás debido a la menor experiencia docente con la que cuenta el profesorado. La colaboración entre materias es valorada como más importante en el CPI, posiblemente por la mayor variedad de disciplinas al impartirse la etapa de educación secundaria.

El profesorado expresa la necesidad de contar con formación específica en educación patrimonial. La variable que contempla la ampliación de la formación con jornadas teóricas y prácticas es objeto de demanda. Posiblemente esto sea debido a que la mayoría de ellos no han contado con formación previa ni continua específica en este ámbito, por lo que es un campo de acción a tener en cuenta (Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017).

Los docentes necesitan contar con materiales específicos para trabajar con el patrimonio, algo que, pensamos, deriva de esa carencia de formación y de que el patrimonio local es pocas veces conocido por el profesorado. Los materiales deberían estar diseñados específicamente y contemplar la visión interdisciplinar propia del patrimonio y a la que aluden positivamente las opiniones del profesorado en este estudio y en otros anteriores (Cambil y Fernández, 2016).

Los currículos actuales no contemplan como sería deseable el uso de fuentes patrimoniales y el trabajo desde lo local (Pinto y Molina, 2015). En cambio, solo 4 profesores creen muy importante integrar el estudio del patrimonio en el currículo, aunque hay que señalar que su valoración promedio sigue estando por encima del 3, por lo que, sin ser un aspecto central para el profesorado, puede tener cierta importancia. La razón por la que incluir más contenidos en los currículos no tenga mucho apoyo probablemente se deba a la amplitud con la que ya cuentan los programas educativos. Las necesidades del currículo pueden ser cubiertas con el diseño de programas que contengan actividades centradas en el patrimonio local pero que puedan ser trasladadas a diferentes contextos.

La desconexión de los centros educativos con su entorno es un déficit que debe ser superado para el acercamiento de las instituciones o museos y, por ende, de su patrimonio a la escuela.

Las variables que contemplan el contacto con familiares, vecinos y organismos locales son necesidades menos sentidas, posiblemente porque habitualmente no existe conexión entre ellos. Con todo, el carácter familiar

y comunitario está presente en los temas y actividades propuestos en la pregunta abierta. Las experiencias de comunidades de aprendizaje y aprendizaje en servicio son complejas y suponen un esfuerzo para el profesorado, pero su incorporación en los programas educativos significa una apertura a la identidad colectiva de la comunidad y a la salvaguarda de su memoria.

Comparando los resultados de las variables incorporadas, atendiendo a la valoración media de cada uno de los ítems y al porcentaje obtenido en la categoría de “muy importante”, vemos que las dos variables que el profesorado concibe como más relevantes son “trabajando con el patrimonio local se conseguiría que el alumnado valorase su entorno” y “trabajando con el patrimonio local se conseguiría una difusión de la cultura de la localidad” (más del 90% de los informantes están “muy” de acuerdo). Estas dos variables están relacionadas con las que contemplan la consecución de un conocimiento significativo y una identificación y sensibilización del patrimonio –secuencia de patrimonialización (Fontal, 2003). El profesorado concede diferentes grados de relevancia a estas variables, algo que puede deberse a la falta de formación en este campo y al desconocimiento de las secuencias y procesos que deberían darse en la educación patrimonial. Parece ser pertinente el desarrollo de programas especializados que intervengan en el proceso de patrimonialización del alumnado y en la formación de los docentes.

La pregunta abierta ha permitido conocer los temas y actividades que el profesorado considera necesario trabajar en educación patrimonial que son los relacionados con el patrimonio más próximo. Conocer el patrimonio, investigar sobre el y establecer relaciones con el entorno próximo del alumnado son temas considerados más adecuados para trabajar en este ámbito. Las salidas didácticas, el trabajo con el patrimonio inmaterial, la creación de materiales, las actividades intergeneracionales y los talleres son las actividades a las que más alude el profesorado.

Conclusiones

Estudios recientes (Molina y Ortuño, 2017) muestran la predisposición del profesorado a trabajar con el patrimonio local, algo que también encontramos en este estudio. La implementación de actividades sobre el entorno próximo puede ser positivo para favorecer el conocimiento histórico y la conciencia patrimonial en el alumnado (Pinto y Zarbato, 2017).

En conclusión, una vez determinadas las necesidades es posible realizar una priorización y toma de decisiones para convertir las necesidades en objetivos de posibles programas de intervención que den respuesta a las demandas de formación del profesorado. Los criterios para la priorización son eminentemente pedagógicos, orientados a la mejora y se basan en la gravedad, intensidad de demanda, número de potenciales beneficiarios, grado de rentabilidad, inmediatez, eficacia y responsabilidad (Pérez, R.,

2006).

Se consideran prioritarias las siguientes necesidades expresadas por el profesorado:

Formación específica.

Materiales de trabajo sobre el patrimonio local.

Actividades y temas que relacionen el centro educativo con su entorno (salidas, investigaciones).

Se formulan como objetivos de posibles programas de intervención socioeducativas en estos centros los siguientes: a) formar de manera específica en el ámbito del patrimonio al profesorado participante; b) crear materiales de trabajo que puedan ser utilizados a escala local; c) integrar las diversas materias participantes en el programa como principio básico; d) diseñar actividades que unan al centro con su entorno próximo (instituciones, familias, comunidad local) enfocadas a la realización de salidas e investigaciones sobre patrimonio inmaterial.

Debemos tener en cuenta los resultados esperados por el profesorado y orientar los programas a la valoración y difusión del patrimonio local por parte del alumnado, pero esto ha de ser completado por el acercamiento a la sensibilización e identificación con el entorno para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje completo.

El estudio da respuesta a los objetivos iniciales propuestos, ya que se han detectado las necesidades educativas del profesorado participante en cuanto a educación patrimonial. El instrumento es fiable y se pueden formular metas y objetivos a alcanzar para paliar esas carencias.

Se ha realizado en dos centros educativos, por lo que no es necesariamente generalizable, aunque la evaluación de necesidades ha de desarrollarse en contextos reales para adecuar a ellos los programas de intervención. En líneas futuras de investigación sería relevante el desarrollo de programas de intervención que cubran estas necesidades y que contemplen la posibilidad de exportación a otros contextos.

Con todo, este estudio supone un aporte relevante a la investigación en evaluación de programas en educación patrimonial, puesto que aborda la evaluación como un ciclo que contempla el antes, el durante y el después de su implementación. Se considera relevante la adecuación de los diseños a las necesidades sentidas por el profesorado, respondiendo con los objetivos de los programas a las carencias expresadas. Se contribuye con ello a la mejora en la investigación y acción en el ámbito de la educación patrimonial.

Referencias

Álvarez, M., Echeverría, B., Marín, M. A., Rodríguez, S., y Rodríguez, M. L. (1991). La evaluación en los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño. *Revista de Investigación Educativa*, 17(9), 49-82. Recuperado de

- <https://revistas.um.es/rie/article/view/136571/124181>
- Calaf, R., Guillate, I., y Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPEME. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 129-150. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222531>
- Calaf, R., San Fabián, J. L., y Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. *Bordón*, 69(1), 45-65. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Cambil, M.E., y Fernández, R. (2016). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. Puche; L. Molina & G. Martínez (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 27-46). Gijón: Ediciones Trea.
- Cuenca, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 19, 76-96. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7927>
- Diz, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 006-010. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Domínguez, A., y López, R. (2017) Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-104. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Estepa, J., Cuenca, J.M., y Ávila, R.M. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En E. Gómez Rodríguez & M. P. Núñez Galiano (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-66). Málaga: Editorial Libros Activos: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Ávila, R., y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 75-94. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126332>
- Estepa, J., Ávila, R., y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016a). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436. doi:

- <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Fontal, O. (2016b). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O. (2016c). The spanish heritage education observatory/El observatorio de educación patrimonial en España. *Culture and Education*, 28(1), 254-266. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374>
- Fontal, O., e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, (375), 184-214. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340
- Fontal, O., García, S., Arias, B., y Arias, V. B. (2018). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- García, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Glasser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Aldine Transactions.
- Gómez-Redondo, C., Calaf, R., y Fontal, O. (2017). Desing of an instrument of analysis for heritage educational resources. *CADMO*, 1, 63-80. doi: <https://doi.org/10.3280/CAD2017-001008>
- Kaufman, R. A. (1977). *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. México: Trillas.
- Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63-85. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Martín, M. J., y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921/112891>
- Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, P. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Molina, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*,

- 43(4), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Nieto, S. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, M. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 57-72). Gijón: Trea.
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Pinto, H. (2016). Educação Histórica e patrimonial. En I. Barca & L.A. Marqués (Coords.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp. 26-33). Porto: CITCEM.
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Van Botxel, C., Grever, M., y Klein, S. (2016). The Appeal of Hertiage in Education. En C. Van Botxel, M. Grever & S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts. Questioning heritage in education* (pp. 1-19). Londres: Berghahn Books.
- Vicent, N., Ibáñez-Etxeberria, A., y Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6(13), 20-27. doi: <https://doi.org/10.4995/var.2015.4367>